

Hopf, Wulf; Kronauer, Martin

Welche Inklusion?

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [14]-26. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Quellenangabe/ Reference:

Hopf, Wulf; Kronauer, Martin: Welche Inklusion? - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [14]-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171713 - DOI: 10.25656/01:17171

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171713>

<https://doi.org/10.25656/01:17171>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

62. Beiheft

April 2016

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Schulische Inklusion

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Schulische Inklusion

Herausgegeben von
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft	7
--	---

Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion?	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform	27
--	----

Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht	75
---	----

Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion	90
--	----

Sigrid Hartong/Rita Nikolai

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem	105
--	-----

Andrea Dlugosch/Anke Langner

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol	124
--	-----

Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie	140
--	-----

Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung	160
--	-----

Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung	175
--	-----

Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?	190
--	-----

Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/

Hans Anand Pant/Petra Stanat

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	212
--	-----

Wulf Hopf/Martin Kronauer

Welche Inklusion?

Zusammenfassung: Das Gebot der UN-Behindertenrechtskonvention, die „full and effective participation and inclusion“ von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft zu verwirklichen, fordert dazu auf, auch im Bildungssystem die institutionalisierten Benachteiligungen zu überwinden. Diese betreffen aber nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern machen sich insbesondere auch an Merkmalen sozialer Herkunft fest. Deshalb kann und darf Inklusion nicht auf eine „Behindertenproblematik“ verengt werden. Der Beitrag zeigt auf, mit welchen widersprüchlichen Anforderungen das Inklusionsgebot in der Schule konfrontiert ist: es soll in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheiten zugleich der Chancengleichheit, der Teilhabegleichheit und der Bildungsgerechtigkeit genügen. In diesem Kontext unterscheidet der Beitrag zwischen einem „schwachen“ und einem „starken“ Inklusionsverständnis und plädiert dafür, das Bildungssystem im Sinne des letzteren auf den Prüfstand zu stellen.

Schlagworte: Inklusion, Schule, Chancengleichheit, Teilhabegleichheit, Leistungswettbewerb

1. Das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention: seine Radikalität und seine Grenzen

Die von der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) eingeforderte „full and effective participation and inclusion in society“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010, Art. 3c)¹ von Menschen mit Behinderungen eröffnet eine Chance, sich darüber Gedanken zu machen, was „effective participation“ und „inclusion“ in unseren Gesellschaften überhaupt bedeuten kann und soll. Mehr noch, die Konvention verlangt geradezu, darüber öffentlich zu verhandeln, da sie diese Forderung nicht unverbindlich erhebt, sondern mit der Anwendung der Menschenrechte auf Menschen mit Behinderung begründet. Wer die Konvention unterzeichnet – und die Bundesrepublik Deutschland hat dies 2009 getan – verpflichtet sich somit, ihren Gehalt umzusetzen.

1 Wir zitieren hier den englischen Text der Konvention, da in der deutschen Übersetzung der Begriff „Inklusion“ durch den der „Einbeziehung“ bzw. „Integration“ wiedergegeben wird.

Das gilt nicht nur, aber auch für den Bildungsbereich. Hier spricht die Konvention von der Notwendigkeit, ein „inclusive educational system“ (Beauftragter der Bundesregierung, 2010, Art. 24, 1) zu schaffen. Auf diesen Punkt konzentriert (und verengt sich allerdings auch) die Debatte in Deutschland. Deshalb greifen wir ihn hier exemplarisch auf.

Die Reichweite der Verpflichtung unterstreicht die Konvention dadurch, dass sie zwei unterschiedliche Begriffe benutzt, „participation“ und „inclusion“. Den ersteren verstärkt sie noch einmal mit den beiden Adjektiven „full“ und „effective“. Es geht somit nicht allein um den gleichberechtigten Zugang zu Institutionen (Inklusion im engen Sinn als Integration verstanden), sondern vielmehr um umfassende und wirksame Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe innerhalb der Institutionen und mit deren Hilfe. Dass dies institutionelle Veränderungen voraussetzt, wird bereits im Begriff der Behinderung deutlich, von dem die Konvention ausgeht: „Zu den Menschen mit Behinderung zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Beauftragter der Bundesregierung, 2010, Art. 1). Nicht die physischen und seelischen Beeinträchtigungen allein und als solche blockieren Teilhabe, sondern deren „Wechselwirkung“ mit gesellschaftlichen Barrieren. Letztere gilt es zu überwinden.

Inklusion wird hier in ungewöhnlicher Zuspitzung als *gesellschaftliche* Aufgabe thematisiert, und dies im Hinblick auf Menschen, die in besonderer Weise verletzlich und von gesellschaftlicher Ausschließung bedroht sind. Darin besteht die Radikalität der Konvention. Wer das Inklusionsgebot ernst nimmt, muss an die gesellschaftlichen Barrieren von Teilhabe herangehen, an die Wurzeln der Exklusion.

Hier zeigen sich aber auch die Grenzen der Konvention. In ihrer Beschränkung auf Menschen mit Behinderung verleitet sie dazu, mangelnde Inklusion als ein Sonderproblem dieser besonderen Gruppe anzusehen und anzugehen. Und in der Tat wird in Deutschland die öffentliche Debatte um Inklusion im Wesentlichen als Debatte um eine „Behindertenproblematik“ geführt. Dies ist in verschiedener Hinsicht irreführend und in den Konsequenzen fatal.

Es könnte der Eindruck entstehen, als sei die „full and effective participation in society“ ansonsten für alle Gesellschaftsmitglieder realisiert. Dass dem keineswegs so ist, belegen die seit den späten 1980er Jahren bis heute europaweit publizierten Untersuchungen zur sozialen Exklusion. Umbrüche am Arbeitsmarkt und in den Beschäftigungsverhältnissen, Veränderungen in den Haushaltsformen und sozialen Sicherungssystemen haben neue Ungleichheiten entstehen lassen und soziale Abstiegsprozesse in Gang gesetzt, die sich auch bei Menschen, denen gesellschaftlich keine Behinderung attestiert wird, bis zum Verlust kulturell angemessener Teilhabemöglichkeiten zuspitzen können (Kronauer, 2010). Die Europäische Union hatte deshalb für 2010 „Das Europäische Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung“ ausgerufen (EU, 2008), beide Probleme haben sich jedoch gerade nach der Finanzmarktkrise verschärft (European Commission, 2012).

Es überrascht und befremdet immer wieder, dass und wie die in Deutschland geführte Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung abgespalten wird

von der deutschen und europäischen Diskussion um soziale Exklusion (Kronauer, 2013; Kronauer, 2015; einen guten Überblick über Ansätze und Schwerpunkte der Thematisierung von Inklusion und Exklusion in der Sozialpädagogik und sozialen Arbeit geben Anhorn, Bettinger & Stehr, 2008). Mit der Behindertenrechtskonvention lässt sich die Abspaltung allerdings nicht begründen. Denn der für die Konvention zentrale Verweis auf die Menschenrechte fordert dazu heraus, das Inklusionsproblem universell anzugehen, wenngleich das Dokument selbst diese Konsequenz nicht ausdrücklich formuliert.

Fatal in ihren Konsequenzen ist die Abspaltung in der deutschen Diskussion insofern, als sie suggeriert, die Inklusion von Menschen mit Behinderung ließe sich bewerkstelligen ohne zugleich die Barrieren durchbrechen zu müssen, die heute auch andere Menschen in großer Zahl am Arbeitsmarkt, im Bildungswesen, in den sozialen Sicherungssystemen zu gewärtigen haben. Gerade im Schulsystem gilt jedoch, dass die besonderen Barrieren, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind, solchen Hindernissen gleichen oder mit ihnen zusammenwirken, die sich an Merkmalen sozialer Herkunft festmachen und Ausgrenzungsrisiken erzeugen.

Wer Inklusion in und durch die Schule für Menschen mit Behinderung will, wird sich deshalb mit der Frage auseinandersetzen müssen, inwieweit Schule überhaupt in der gegenwärtigen, immer stärker auf Konkurrenz gepolten Gesellschaft persönliche Einschränkungen und soziale Herkunftsunterschiede ausgleichen kann und ausgleichen soll und wenn ja, in welcher Hinsicht – mit Blick auf den Arbeitsmarkt, auf gesellschaftliche Teilhabe oder beides? Die Frage selbst ist nicht neu, hat vielmehr die Entwicklung des modernen Schulwesens immer begleitet. Aber sie stellt sich in Zeiten wieder zunehmender sozialer Ungleichheiten mit neuer Dringlichkeit und auf neue Weise.

2. Schule und Inklusionsgebot in Zeiten zunehmender Ungleichheiten

Die Schul- und Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre in der Bundesrepublik fanden gegen Ende einer Periode der gesellschaftlichen Entwicklung statt, die durch starkes Wirtschaftswachstum, annähernde Vollbeschäftigung der männlichen Erwerbspersonen, Ausweitung sozialstaatlicher Leistungen und im Effekt einen Rückgang von Armut und Einkommensungleichheit gekennzeichnet war. Als Georg Picht 1964 den „Bildungsnotstand“ ausrief, tat er dies, weil er die Fortsetzung des wirtschaftlichen Wachstumspfad gefährdet sah – durch einen Mangel an dem dazu notwendigen fachlich und insbesondere akademisch geschulten Nachwuchs. Für Picht und die Bildungsreformer der damaligen Zeit ging es dabei auch um die Nutzung von Potenzialen, die das dreigliedrige Schulsystem mit seinen frühen Selektionen an der Entfaltung behinderte, somit um eine Verringerung der ungleichen Verteilung von Bildungschancen. Die Abschaffung des Schulgelds an Gymnasien war ein erster Schritt dahin. Vor allem aber die Versuche, die Gesamtschule als Regelschule zu etablieren und damit das dreigliedrige System durch ein durchlässigeres zu ersetzen, zielten auf eine Ausweitung der Chancengleichheit ab. Dazu kamen die Neugründungen von Universitäten, die bildungspolitisch

auch eine Verringerung regionaler Ungleichheiten bezweckten. Manche der Reformen blieben auf halbem Wege stecken, andere scheiterten an politischem Widerstand, aber insgesamt ermöglichte dieser Aufbruch dennoch in gewissem Umfang eine soziale Aufstiegsmobilität (gemessen am Anteil von Arbeiterkindern in den Einrichtungen der höheren Bildung), vor allem aber eine Erweiterung von Bildungs- und beruflichen Optionen für junge Frauen. Die Bildungsexpansion eröffnete damit zugleich Chancen für die Verwirklichung von Lebensentwürfen, die nicht mehr den von Familie und Tradition vorgegebenen Mustern folgten.

Die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, ein „inclusive educational system“ zu schaffen, trifft heute in Deutschland auf eine gesellschaftliche Konstellation, die sich von der gerade geschilderten grundlegend unterscheidet. Die deutsche Gesellschaft ist in vielerlei Hinsicht ungleicher geworden. Zum ersten Mal registrierten Ökonomen und Soziologen für die Bundesrepublik eine Polarisierung der Einkommen, d. h. eine Abnahme der Zahl von Haushalten mit mittleren Einkommen, seit dem Ende der 1990er Jahre. Die wohlhabenden und reichen Haushalte nahmen zu, vor allem aber die ärmeren Haushalte. Zudem weist Deutschland mittlerweile innerhalb der Eurozone die stärkste Ungleichheit in der Vermögensverteilung auf. Vollbeschäftigung ist derzeit kein politisch mehrheitsfähiges Ziel mehr, Langzeitarbeitslosigkeit hat sich seit den 1980er Jahren in der Gesellschaft festgesetzt und tiefe Spuren in der Sozialstruktur hinterlassen. Beschäftigungszuwächse verzeichneten in den letzten Jahren insbesondere solche Arbeitsverhältnisse, die sozialversicherungsrechtlich minder geschützt sind.

Die Gründe für die zunehmenden Ungleichheiten sind vielfältig und können hier nicht im Einzelnen erörtert werden. Sie reichen von global wirksamen Faktoren (der politischen Liberalisierung und Internationalisierung der Finanzmärkte, der weltweiten Verbreitung neuer Informationstechnologien) über regionale (die politische Neuordnung Europas, die die Vereinheitlichung der Märkte vor die wirtschafts- und sozialpolitische Einheit gestellt hat) bis zu nationalen Faktoren der Steuer-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Wie in anderen Ländern auch hat in Deutschland zudem der sektorale Wandel der Beschäftigungsstruktur von der Industrie zu den Dienstleistungen die Ungleichheit der Arbeitseinkommen verstärkt, nicht zuletzt wegen des geringeren gewerkschaftlichen Organisationsgrads in den Dienstleistungsunternehmen.

Geschwächt wurden insbesondere seit der Jahrtausendwende die für einen sozialen Ausgleich zuständigen sozialstaatlichen Institutionen. Sozialpolitik gilt mittlerweile auch in Deutschland mehr und mehr als Investition, die sich rechnen muss, als Investition in Menschen, die befähigt werden sollen, sich am Markt zu behaupten („Fördern und Fordern“), und verfolgt immer weniger das Ziel einer kollektiven Absicherung vor den Risiken des Marktes selbst (Lessenich, 2008). Individualisierung nimmt unter diesen Umständen eine andere Bedeutung an als noch in den 1980er Jahren: statt Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten besteht nun eine zunehmende individuelle Abhängigkeit von Umständen, die sich der eigenen Kontrolle entziehen. Die Chancen und Risiken der Individualisierung werden wieder stärker sozial ungleich verteilt.

Der Schule und dem Bildungssystem insgesamt kommt in dieser Konstellation von wachsender Ungleichheit und zunehmender Individualisierung sozialer Risiken eine be-

sondere Bedeutung zu. Für die Mittelklassen bildeten sie immer schon die entscheidende Brücke für die Weitergabe ihres gesellschaftlichen Status in der Generationenfolge. Das zertifizierte kulturelle Kapital, der Bildungsabschluss, auf dem der Status in einem hohen Maße beruht, kann nicht vererbt werden, vielmehr müssen es die Nachkommen erneut in den Bildungseinrichtungen erwerben. Deshalb das besondere politische und soziale Engagement in den Mittelklassen für die Bildungswege ihrer Kinder.

Mit den veränderten Qualifikationsanforderungen in einer zunehmend professionalisierten Dienstleistungsökonomie und der sozialen und materiellen Entwertung gering qualifizierter manueller Tätigkeiten werden Schul- und Bildungserfolg aber noch sehr viel grundlegender zur Bedingung von gesellschaftlicher Teilhabe überhaupt. Wer in und an der Schule scheitert, dem bleiben heute kaum noch andere Wege offen zu einer Ausbildung oder einer Arbeiterexistenz in der Fabrik. Die Risiken des Scheiterns konzentrieren sich wiederum in den Haupt- und Sonderschulen (Solga, 2006, S. 134). Dieses Inklusionsproblem wird nicht erst am Arbeitsmarkt, sondern vom Bildungssystem selbst erzeugt (Solga, 2006, S. 132). Und es weist deutliche strukturelle Parallelen zur Sonderbeschulung von Menschen mit Behinderungen auf, gegen die sich das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention richtet.

Das Bildungssystem befindet sich gegenwärtig in einem Zustand permanenter Überforderung. Es soll die hohen Erwartungen der Mittelklassen erfüllen und die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder in einer zunehmend ungleichen und auf Konkurrenz gepolten Gesellschaft stärken, was zwangsläufig Verlierer hervorbringen muss. Und zugleich gilt Bildung als Königsweg der Inklusion. Es wäre ein großes Verdienst der UN-Behindertenrechtskonvention, wenn sie eine Diskussion anstoßen würde, die diese Überforderung thematisiert. Denn dies wäre der erste, notwendige Schritt, um die widersprüchlichen Anforderungen zu reflektieren und sich ihnen stellen zu können

3. Inklusion als Stufe der längerfristigen Schulentwicklung

Widersprüchliche Anforderungen an die staatliche Schule haben eine lange Geschichte. Als Zwangsveranstaltung zur Zurichtung von Untertanen im absolutistischen Staat gegründet, hat sie seit Entstehen der bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert stets auch im Widerspruch von Bürgertum und Arbeiterschaft gestanden. Historisch hat vor allem der Konflikt zwischen „Ausbildung“ im Sinne einer beruflich engen Qualifizierung und „Bildung“ im Sinne einer breiter angelegten „Personenwerdung“ eine zentrale Rolle gespielt (und tut dies, aus der Sicht der Pädagogen als „Hüter der Bildungsidee“ noch heute). Aber seit der Anerkennung der sozialpolitischen Funktion von Schule, die nach dem 2. Weltkrieg einsetzte, ist die Konfliktlinie zwischen Qualifizierung und gesellschaftlicher Teilhabe bzw. „sozialem Aufstieg“ hinzugekommen. „Aufstieg“ hieß *innerhalb* der traditionell voneinander abgeschotteten, typisierten Institutionen der niederen, mittleren und gymnasialen Bildung, dass die Übergänge zwischen den Schulformen zugunsten der „weiterführenden“ Schulen (Realschulen und Gymnasien) erleichtert wurden und dass es Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb mittlerer und höherer

Abschlüsse gab. Die radikalere Strukturalternative zu diesem System – die integrierte Gesamtschule – hat sich in Deutschland nur als weiterer Schultyp der Sekundarabildung etablieren können. „Sozial“ sollte dieser Bildungsaufstieg sein, wenn die traditionell benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Kinder aus unteren Schichten, Mädchen bzw. neuerdings Jungen, Migrantenkinder) im Bildungssystem überproportional erfolgreich waren. „Chancengleichheit“ unter den Bedingungen eines unentgeltlichen, „durchlässigeren“, von Leistungsprüfungen geregelten Bildungssystems heißt, dass der Schulerfolg möglichst unabhängig von den mit der Geburt in eine Familie zugeschriebenen Herkunftsbedingungen ist.

Eine Fülle von mehr oder weniger großen Veränderungen des traditionellen Systems segregierter Schultypen in den vergangenen Jahrzehnten hat schließlich – von Ausnahmen abgesehen – zu einem „zweigliedrigen“ System von „Sekundarschulen“ und davon deutlich getrennten Gymnasien geführt. Die Hauptschule als eigener, immer seltener nachgefragter Schultyp ist dabei in den Sekundarschulen aufgegangen. Ein ständiger Antreiber dieser Entwicklung ist die Bildungsexpansion im Sinne der unaufhörlich wachsenden Nachfrage nach „weiterführender“ berechtigender Bildung gewesen. Die Kehrseite dieses „upgrading“ der weiterführenden Bildung stellen die wachsenden Probleme der insgesamt kleiner gewordenen Gruppe von Jugendlichen ohne jeden Abschluss und von SchülerInnen mit Hauptschulabschluss dar.

Die Inklusion im Gefolge der UN-Behindertenrechtskonvention bildet nun einen letzten schulorganisatorischen Entwicklungsschritt. Sie führt dazu, dass Förderschulen bzw. Schulen für Lernbehinderte abgeschafft und lernbehinderte Schüler und Schülerinnen im gemeinsamen Unterricht mit allen anderen Gleichaltrigen unterrichtet werden sollen. So sagt Art. 24, Abs. 1 der Konvention recht eindeutig:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integriertes Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziele, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

Die Realität im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland ist von diesem Idealzustand noch weit entfernt: Nur etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (das sind im Schuljahr 2011/12 insgesamt knapp 500 000 in den Jahrgangsstufen 1 bis 10) werden inklusiv beschult, d.h. im Regelschulsystem. Die große Mehrheit von ca. 75% besucht immer noch getrennte, eigenständige Förderschulen (vgl. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der

Technischen Universität Dortmund & Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich Schiller-Universität Jena, 2013, S. 12–13, 18). Zwei Jahre zuvor, im Schuljahr 2009/10 wurde nur ein knappes Fünftel der Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf inklusiv unterrichtet, während vier Fünftel gesonderte Schulen besuchten (Bertelsmann Stiftung & Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012, S. 44–45).

Ein anderer (und anders berechneter) Indikator ist die sog. „Exklusionsquote“, d. h. der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, *am jeweiligen Altersjahrgang*. Im zeitlichen Verlauf sinken die Exklusionsquoten zwar im Bundesdurchschnitt in den letzten Jahren von 5.0 auf 4.8 % geringfügig. Aber zwischen den einzelnen Bundesländern gibt es erhebliche Unterschiede zwischen 3 % und bis zu 7.5 % Exklusionsquoten (Bertelsmann Stiftung et al., 2013, S. 19–20).

4. Welche Inklusion? Chancengleichheit, Teilhabegleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in ein einheitliches, gemeinsames Schulsystem für alle bedeutet eine Zunahme der Vielfältigkeit (Heterogenität) an Lerninteressen und -motivationen, Einstellungen zu Lernen und Schule, sozialen und leistungsbezogenen Kompetenzen, Grundfähigkeiten, und vieles andere mehr. Dadurch entstehen neue Herausforderungen für die Pädagogik, die Curriculum-Entwicklung, die Differenzierungsformen. Es entsteht aber auch ein erneuter Klärungsbedarf auf der Ebene allgemeiner sozialpolitischer Ziele der Schule. Das Zitat aus dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention gibt eine Ahnung davon, wenn abwechselnd von Recht auf Bildung, Recht ohne Diskriminierung, Chancengleichheit, wirklicher Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen gesprochen wird (vom „Aufstieg durch Bildung“, der sozialpolitischen Formel für den Beginn der Schulreformen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, spricht die UN-Behindertenrechtskonvention bezeichnenderweise nicht). Schulpraktiker und unmittelbar an Schule Beteiligte mögen hierin geradezu austauschbare, folgenlose Leerformeln sehen. Aber wie zu zeigen sein wird, sind sie keineswegs beliebig; sie haben unterschiedliche Folgen für die Ausgestaltung des Bildungssystems und zeigen tieferliegende Konflikte an.

Um die unterschiedlichen allgemeinen Begriffe zu füllen, hat sich seit einigen Jahren eine „gerechtigkeits-theoretische“ Diskussion herausgebildet, die mittlerweile in konkrete, indikatoren-gestützte Beschreibungen und Bewertungen ganzer Schulsysteme nach Maßstäben von „Chancengerechtigkeit“ eingemündet ist. Exemplarisch sollen hier die regelmäßig erscheinenden „Chancenspiegel“ der Bertelsmann Stiftung und der mit ihr kooperierenden Institutionen herangezogen werden.

Den unterschiedlichen gerechtigkeits-theoretischen Analysen und Bewertungen des Bildungssystems ist gemeinsam, dass sie zwischen einer „alten“, angeblich nur umverteilungsbezogenen und „materiellen“ Konzeption von Chancengleichheit und einer „neuen“, weitergehenden Konzeption von „Chancengerechtigkeit“ unterscheiden, die

stärker die politische und soziale Beteiligung von Menschen in der Gesellschaft und das Recht auf Anerkennung betont. Für die Begründung der traditionellen Vorstellung von Chancengleichheit wird vor allem der Sozialphilosoph John Rawls herangezogen, für das Recht auf gleiche politische und gesellschaftliche Teilhabe der Ökonom Amartya Sen und für das Recht auf Anerkennung der Sozialphilosoph Axel Honneth (vgl. Stojanov, 2011; Bellenberg & Weegen, 2014; Bertelsmann Stiftung et al., 2012, 2013). Wie die Überlegungen der Bertelsmann Stiftung zeigen, soll dabei vor allem die Theorie des Rechts auf Anerkennung die Inklusion von Menschen mit Behinderung in das Bildungssystem begründen und anleiten.

Die unterschiedlichen Versuche zur Erweiterung des traditionellen Konzepts von Chancengleichheit unterscheiden sich darin, ob sie die drei Aspekte von Bildungsgerechtigkeit – Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit – mehr oder weniger gleichberechtigt berücksichtigen (so die Bertelsmann Stiftung), oder ob sie eine Hierarchie der drei Aspekte in dem Sinne annehmen, dass die höchste Stufe die unteren Aspekte einschließt. Dies ist zum Beispiel bei Stojanovs Vorstellung von Anerkennungsgerechtigkeit als höchster Stufe der Fall (vgl. zu demselben Problem auf sozialphilosophischer Ebene die Auseinandersetzung bei Fraser & Honneth, 2003). Stojanov meint, wenn Jugendliche aus unterprivilegierten Familien kompetent für eine menschenwürdige Lebensführung und politische Partizipation seien, werde ihre Benachteiligung bei der Konkurrenz um ökonomische und soziale Güter „unerheblich“ (2011, S. 39–40). Ein Konflikt zwischen Chancengleichheit und anderen Konzepten von Bildungsgerechtigkeit wird hier von vornherein ausgeschlossen. Dabei geht Stojanov in seiner philosophischen Argumentation davon aus, dass das öffentliche Bildungssystem die Funktion der Zertifizierung an das Beschäftigungssystem abgibt und sich damit vom restriktiven Leistungsbegriff und der Leistungsfeststellung in der Schule befreit. Das mag argumentativ stimmig sein, verkennet aber, dass das Monopol der Zertifikatsvergabe, zumal in der deutschen Form des Abiturs, ein entscheidender Hebel zur Macht- und Privilegiensicherung des Lehrpersonals an Schulen und Hochschulen ist.

Die Erweiterung des traditionellen Begriffs von Chancengleichheit um die Dimensionen der politischen Teilhabe und der sozialen Anerkennung erweckt den Eindruck, als schreite sie von eher äußerlichen, nur materiellen Aspekten der Verteilungsgerechtigkeit, zu den inneren, wesentlicheren Aspekten von politischer und sozialer Teilhabe sowie gegenseitiger Anerkennung der Subjekte voran. Damit verbunden ist die Vorstellung, es gehe bei Gerechtigkeit um unterschiedliche „Sphären“ mit ihnen eigentümlichen Gütern: materiellen Gütern im weiten Sinn (z. B. auch: Bildungsberechtigungen), politischer Teilhabe und sozialer Anerkennung. Auf diese Weise geht zweierlei verloren: a) Versteht man „Chancengleichheit“ nur als Ausdruck von Verteilungsgerechtigkeit, so entgeht einem der Sachverhalt, dass die zu verteilenden Güter nur unter bestimmten sozialen Bedingungen *produziert* worden sind. Die Ungleichheit von Bildungschancen, die sich als ungleiche Verteilung von Abschlüssen oder Kompetenzen *zeigt*, ist – wie die empirische Bildungsforschung immer wieder belegt hat – durch tieferliegende Prozesse in Schule und Gesellschaft erzeugt worden. Sie sind nicht weniger „wesentlich“ als die Prozesse, die zu ungleicher politischer Teilhabe oder ungleicher Anerkennung

führen, nur liegen sie auf einer anderen Ebene. Die Forderung nach einer gleichen Verteilung von Bildungschancen berührt daher immer eine Änderung der sozialen Bedingungen, die sie erzeugt haben. b) Durch die Aufteilung nach unterschiedlichen Sphären der Gerechtigkeit geht der genauer unterscheidende Blick dafür verloren, durch welche *sozialen Mechanismen* der jeweilige Aspekt von Bildungsgerechtigkeit hergestellt wird. Diese sozialen Mechanismen aber sind es, die sich innerhalb der Bildungsinstitutionen nachhaltig auswirken. Der Begriff der Chancengleichheit in einem leistungsbezogenen Teilsystem der Gesellschaft wie dem Bildungssystem verweist darauf, dass sich der Bildungserfolg und die Zuteilung von knappen, privilegierten Lernchancen „ohne Ansehen der Person“ nur in einem fairen Leistungswettbewerb ergeben soll. Wie immer kritisch und im Einzelnen ergänzungsbedürftig dieser Aspekt der Chancengleichheit als Leistungsgerechtigkeit im Rahmen von Konkurrenz gesehen wird: er ist in sich stimmig und unterscheidet sich grundlegend von denjenigen sozialen Mechanismen, nach denen ein Recht auf gleiche soziale und politische Teilhabe oder nach sozialer Anerkennung realisiert wird. Diese sind nur außerhalb und frei von Wettbewerben organisierbar. Zum Beispiel könnten Schulen Lernprozesse so gestalten, dass eine „garantierte Mindestbildung“, die zur sozialen Teilhabe befähigt, von allen Schülerinnen und Schülern erreicht wird. Eine solche Mindestbildung ist nur als ein konsequentes, nicht-leistungsvergleichendes Fördersystem denkbar.

In einem Schulsystem, das alle drei Aspekte von Bildungsgerechtigkeit zu berücksichtigen sucht, sind Konflikte zwischen ihnen unausweichlich (vgl. für den Konflikt von Leistungs-, Bedürftigkeits- und Gleichheitsprinzip Hopf, 2010, S. 58–60; Hopf, 2011). Eine grundlegende Schwierigkeit innerhalb des Bildungssystems liegt aber darin, dass unterrichtliche und schulische Arrangements nicht speziell für Leistungsgerechtigkeit, gleiche soziale Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit definiert und abgegrenzt sind. Es gibt eine ungeteilte schulische Realität, die mal den einen, mal den anderen Aspekt hervortreten lässt. Dadurch können Konflikte zwischen den Prinzipien verdeckt bleiben. Nach dem Konzept von Leistungsgerechtigkeit in einem Wettbewerb könnte z. B. nach einer Phase des Ausgleichs von ungleichen Teilnehmerkompetenzen („Startgerechtigkeit“) der Wettbewerb „freigegeben“ werden, so dass sich nach einiger Zeit ungleiche Lernergebnisse einstellen. Nach dem Konzept eines (unbedingten) Rechts auf gleiche Teilhabe an Bildung dagegen würde in jeder Phase des Bildungsprozesses – ganz unabhängig vom Beginn und Ende einer Wettbewerbsphase – für in etwa gleiche Lernergebnisse zu sorgen sein. Den ungleichen Lernergebnissen in der Realität des Schulalltags ist jedoch nicht mehr anzusehen, ob sie das Ergebnis einer leistungsgerechten Konkurrenz oder der fehlgeschlagenen Bemühungen um gleiche Bildungsteilhabe darstellen.

Die Inklusion von früher als „lernbehindert“ separierten Kindern und Jugendlichen in ein integriertes Schulsystem verschärft den Konflikt zwischen der Leistungsgerechtigkeit eines Wettbewerbs, in dem jeder die gleichen Chancen hat, und den Konzepten eines prinzipiell allen zukommenden, gleichen Rechts auf politisch-soziale Partizipation und soziale Anerkennung. Auch nach sehr weitgehender Förderung von lernbehinderten Schülerinnen und Schülern wird man sie nicht umstandslos der Konkurrenz von nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen aussetzen und ihre Leistungen in gleicher

Weise beurteilen. Eine sehr sinnvolle, das gesamte Schulleben ändernde Antwort auf diese Situation ist die Öffnung schulischer Inhalte über intellektuell-kognitive Leistungen hinaus. Nicht zufällig betont die Behindertenrechtskonvention der UN die besondere Persönlichkeit, die Begabungen und die Kreativität von Lernbehinderten, die ein Recht auf freie Entfaltung erhalten sollen. Eine andere Antwort stellt das spezielle soziale Lernen zwischen Menschen mit Behinderung und Nicht-Behinderten dar, das sich in wachsendem Verständnis und Hilfe untereinander zeigt. Damit wird sicherlich auch das Recht auf gleiche soziale Teilhabe und soziale Anerkennung befördert. Aber die Schule hört damit nicht auf, eine leistungsthematische und damit konkurrenzorientierte Veranstaltung zu sein, die auch nach dem Maßstab gleicher Startbedingungen für eine faire Konkurrenz zu beurteilen ist. Dass es im internationalen Vergleich deutliche Unterschiede darin gibt, wie sehr Bedingungen der sozialen Herkunft den Bildungsverlauf bestimmen, unterstreicht, dass das Konzept einer wirklichen Gleichheit von Bildungschancen sinnvoll bleibt.

Bei Berücksichtigung der unterschiedlichen Aspekte von Bildungsgerechtigkeit – chancengleicher Konkurrenz, Teilhabegerechtigkeit und Recht auf gleiche Anerkennung – kann es ein „starkes“ und ein „schwaches“ Inklusionsverständnis geben, das die Konflikte jeweils mehr oder weniger deutlich hervortreten lässt

Beim „starken“ Inklusionsverständnis wird der Leistungswettbewerb in der Schule für ausgewählte Inhalte und/oder phasenweise für alle geöffnet und durch besondere Förderanstrengungen zu Beginn und während der Schullaufbahn dafür gesorgt, dass lernbehinderte Schüler und Schülerinnen an ihm teilnehmen können. Unabhängig davon haben alle Schülerinnen und Schüler gleiche Partizipationsrechte und das Recht auf gleiche soziale Anerkennung, und es werden besondere Anstrengungen unternommen, dass alle die Grundfähigkeiten zur Wahrnehmung dieser Rechte erlangen.

Beim „schwachen“ Inklusionsverständnis wird dagegen die Teilnahme von lernbehinderten SchülerInnen an Leistungskonkurrenz minimiert oder ganz ausgeschlossen und wenig dafür getan, dass sie durch besondere Förderung Grundkompetenzen für den schulischen Wettbewerb und für gleichberechtigte soziale Teilhabe erlangen. Gerahmt wird das schwache Konzept von Inklusion durch ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, das in der Förderung je individueller, nicht vergleichbarer Fähigkeiten und Interessen der Einzelnen besteht. Es schließt an das aristotelische „Jedem das Seine“ an, reduziert damit aber zugleich die Anstrengungen zum Erreichen vergleichbarer, gemeinsamer Lernniveaus.

Der Begriff der „Chancengerechtigkeit“, wie ihn die Bertelsmann Stiftung in ihrem „Chancenspiegel“ definiert, passt gut zu einem solchen „schwachen“ Inklusionskonzept. „Chancengerechtigkeit“ ist demzufolge

die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen. (Bertelsmann-Stiftung et al., 2012, S. 20)

Von einer tatsächlichen Gleichheit von Chancen ist hier nicht die Rede, sondern nur noch vage von einer „fairen Chance zur freien Teilhabe“ an der Gesellschaft. In der gerechten „Institution Schule“ sollen die Schüler und Schülerinnen keine *zusätzlichen* Nachteile aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale erfahren – das heißt ja: ein aktiver, gezielter Beitrag der Schule zum *Abbau* herkunftsbedingter Ungleichheit wird gar nicht mehr angestrebt. Dazu passt die diffuse Erwartung, dass alle Befähigungen von Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollen.

5. Schlussbemerkung

Wir haben zu Beginn unseres Beitrages darauf hingewiesen, dass in Deutschland die Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung von der allgemeineren Diskussion über soziale Exklusion abgespalten wird. Damit geraten die Ähnlichkeiten der strukturellen Benachteiligung aus dem Blick, die Menschen mit Behinderung mit Menschen teilen, die aufgrund anderer, insbesondere herkunftsbezogener Zuschreibungen ebenfalls von sozialer Ausgrenzung bedroht oder betroffen sind. Wer die Inklusion von Menschen mit Behinderung vorantreiben will, wird sich aber mit den institutionalisierten Mechanismen der Ausgrenzung selbst auseinandersetzen müssen. Dies gilt auch und gerade für das Bildungssystem.

Wie wir im zweiten Abschnitt zeigen wollten, fällt das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention in eine Zeit und gesellschaftliche Konstellation, die für seine Umsetzung – wenn denn das Gebot in seiner Radikalität tatsächlich ernst genommen werden soll – nicht sonderlich günstig ist. Der Impetus der Bildungsreformen der 1960er und frühen 1970er Jahre, sozialen Aufstieg und materielle Chancengleichheit zu fördern, ist kaum noch spürbar. Leistungskonkurrenz wird in einer immer ungleicher werdenden Gesellschaft wieder groß geschrieben, die Voraussetzung der Chancengleichheit hingegen, die Herstellung möglichst gleicher Startbedingungen in den dazu notwendigen, ausgedehnten Phasen gemeinsamen Lernens, klein.

In einer solchen Konstellation scheinen uns vor allem zwei Möglichkeiten gegeben zu sein, das Inklusionsgebot aufzunehmen, wenn es denn nicht geradewegs ignoriert wird. Die eine Variante hält an der Abspaltung fest und schränkt die Inklusionsfrage weiterhin auf eine „Behindertenproblematik“ ein. Die Inklusion in einen gemeinsamen Schulbetrieb soll wechselseitige Anerkennung fördern und zielt darauf ab, keine zusätzlichen Nachteile zu erzeugen, tut aber wenig, um Nachteile auszugleichen. Dies wäre eine Linie, die dem „schwachen“ Inklusionsverständnis folgt, gewissermaßen die Linie des geringsten Widerstands.

Die zweite Variante könnte demgegenüber das Inklusionsgebot der Behindertenrechtskonvention gerade in seiner potenziellen Radikalität aufgreifen. Zwar bezieht sich die Konvention allein auf die Integration von Menschen mit Behinderung in ein gemeinsames, gleiche Chancen auf Entwicklung und Teilhabe ermöglichendes Schulsystem, aber sie begreift „Behinderung“ als besonderen Fall jedweder Benachteiligung, gerade auch sozial bestimmter Einschränkungen. Damit verbietet sich zweierlei: a) die

Trennung zwischen der Inklusion von Menschen mit Behinderung und der Berücksichtigung von sozialen Benachteiligungen nicht-behinderter Schülerinnen und Schüler; und b) ein individualisierendes Konzept von „Chancengerechtigkeit“ als „Jedem das Seine“ und darauf beschränkter „gegenseitiger Anerkennung“.

Diesem „starken“ Inklusionsverständnis zufolge ginge es um ein gemeinsames Lernen aller in einem integrierten Bildungssystem, das die Bedarfe unterschiedlich benachteiligter sozialer Gruppen durch besondere Anstrengungen berücksichtigt und das Erreichen von Mindestkompetenzen in allen Bereichen schulischen Lernens nicht nur allgemein deklariert, sondern als Selbstbindung der Schulen versteht. Diese Linie müsste mit erheblichen Widerständen rechnen. Aber gerade darin würde sich zeigen, dass sie sich auf der Höhe der Zeit befindet und der gesellschaftspolitischen Aufgabe der Inklusion angemessen ist.

Literatur

- Anhorn, R., Bettinger, F., & Stehr, J. (Hrsg.) (2008). *Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities – deutsch, deutsch Schattenübersetzung, englisch. Bonn 2010*. http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [31. 10. 2014].
- Bellenberg, G., & Weegen, M. E. (2014). Bildungsgerechtigkeit. *Pädagogik*, 65(1), 46–49.
- Bertelsmann Stiftung, & Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund (Hrsg.) (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, & Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- EU (2008): *Amtsblatt der Europäischen Union L 298/20, Beschluss Nr. 1098/2008/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 22. Oktober 2008 über das Europäische Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung (2010), veröffentlicht am 7. 11. 2008*.
- European Commission (2012). *Employment and Social Developments in Europe 2012*. Brüssel: Publications Office of the European Union
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hopf, W. (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim/München: Juventa.
- Hopf, W. (2011). Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe. *WSI-Mitteilungen* 64(4), 195–201.
- Kronauer, M. (2010). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2., aktual. und erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtcher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zu-*

- gänge zu Inklusion. *Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiss (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015* (S. 147–158). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lessenich, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- Solga, H. (2006). Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In H. Bude & A. Willis (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 121–146). Hamburg: Edition.
- Stojanov, K. (2011). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. In K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs* (S. 113–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities has made it imperative to realize the “full and effective participation and inclusion” of people with disabilities in society, thus demanding that the disadvantages institutionalized in the educational system be overcome as well. These, however, do not affect people with disabilities alone, but are also linked with features of social background, in particular. Therefore inclusion can and must not be restricted to a “disability issue”. The present contribution reveals the contradictory demands the imperative of inclusion is confronted with in school: in times of increasing social inequalities it is meant to satisfy not only the requirements of equal opportunities, but also of equality in participation and educational justice. In this context, the article differentiates between a “weak” and a “strong” concept of inclusion and argues that the educational system should be put to the test according to the latter.

Keywords: Inclusion, School, Equality of Opportunity, Equality of Participation, Competition of Performance

Anschrift der Autor_innen

Dr. rer. pol. Wulf Hopf, Georg-August-Universität Göttingen,
Prof. i. R. für Bildungssoziologie,
Jenaer Straße 19, 10717 Berlin, Deutschland
E-Mail: whopf@gwdg.de

Dr. phil. Martin Kronauer, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin,
Prof. i. R. für Gesellschaftswissenschaft,
Badensche Straße 52, 10825 Berlin, Deutschland
E-Mail: kronauer@hwr-berlin.de